

Tenorth, Heinz-Elmar

## Die professionelle Konstruktion der Schule. Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses

Leschinsky, Achim [Hrsg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule.* Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 285-298. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 34)



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Die professionelle Konstruktion der Schule. Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses - In: Leschinsky, Achim [Hrsg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen.* Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 285-298 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-98037 - DOI: 10.25656/01:9803

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-98037>

<https://doi.org/10.25656/01:9803>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@difp.de](mailto:pedocs@difp.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

# Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen

Beiträge zu einer Theorie der Schule

Herausgegeben von Achim Leschinsky

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]**

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

34. Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. – 1996

Die **Institutionalisierung von Lehren und Lernen** : Beiträge zu einer Theorie der Schule / hrsg. von Achim Leschinsky. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1996

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 34)

ISBN 3-407-41135-9

NE: Leschinsky, Achim [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1996 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza (Thüringen)

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41135

# Inhaltsverzeichnis

ACHIM LESCHINSKY	
Einleitung .....	9
<b>Teil I</b>	
<b>Entwicklungen auf Systemebene</b>	
JOHN W. MEYER	
Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens .....	23
WOLFGANG EDELSTEIN	
Zur Entwicklungsdynamik von Reformen in geschlossenen Bildungssystemen.....	35
HELMUT KÖHLER	
Bildung ist Ländersache –	
Zur Entwicklung des Schulwesens im föderalistischen Staat.....	49
KARL ERNST NIPKOW	
Schule und Religion in pluralen Gesellschaften	
Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule .....	71
<b>Teil II</b>	
<b>Institutionelle Ebene</b>	
HELMUT FEND	
Schulkultur und Schulqualität.....	85
JAMES S. COLEMAN	
Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule.....	99
INGO RICHTER	
Die öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaats .....	107
VOLKER KRUMM	
Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft	
Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder.....	119

### **Teil III**

#### **Unterricht**

GUNDEL SCHÜMER

Projektunterricht in der Regelschule

Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers ..... 141

HELMUT HEID

Was ist offen im offenen Unterricht?..... 159

RENATE VALTIN

Dem Kind in seinem Denken begegnen –

Ein altes, kaum eingelöstes Postulat der Grundschuldidaktik ..... 173

JÜRGEN BAUMERT

Technisches Problemlösen im Grundschulalter: Zum Verhältnis von Alltags- und

Schulwissen – Eine kulturvergleichende Studie ..... 187

JÜRGEN DIEDERICH

Anstöße zur Atomisierung des Elementaren ..... 211

### **Teil IV**

#### **Lehrer und Lehrerbildung**

FRANZ EMANUEL WEINERT/ANDREAS HELMKE

Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?..... 223

FRITZ OSER

Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos? ..... 235

FRANK ACHTENHAGEN

Lehr-Lern-Forschung – Ein konstruktiver Beitrag zur Entwicklung einer

wissenschaftlich gestützten Lehrerausbildung..... 245

HANS-GEORG HERRLITZ

Kontinuität und Wandel der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt

Materialien zur Analyse des Lehrangebots westdeutscher Universitäten

1945/46–1989 ..... 265

**Teil V**  
**Pädagogische Konzeptualisierungs- und Reflexionsansätze, Professionalisierung**

HEINZ-ELMAR TENORTH

Die professionelle Konstruktion der Schule – Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses.....	285
---	-----

PETER DREWEK

Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs.....	299
---	-----

KURT BEUTLER

Erich Wenigers Pädagogisierung des deutschen Militärs .....	317
---	-----

DIETER SENGLING

Aus dem Unglück leben – Eine Annäherung an den Pädagogen Janusz Korczak .....	331
--	-----

## **Die professionelle Konstruktion der Schule – Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses**

### **I.**

Ob die historische Analyse zur Theorie der Schule überhaupt etwas beitragen kann, das ist eine keineswegs eindeutig beantwortete Frage. Die klassische Methode der pädagogischen Reflexion, in „historisch-systematischer“ Selbstvergewisserung das theoretische Interesse mit der Analyse der Vergangenheit zu verbinden und der Geschichte nicht nur historischen Sinn, sondern *uno actu* auch theoretische Erkenntnis abzugewinnen, hat bisher den eigenen Anspruch eher verfehlt als eingelöst (ROEDER 1961 vs. KLAFFI 1961, ROEDER 1962). Am Ende war die Analyse weder historisch noch systematisch, sondern demonstrierte nur die Fallstricke einer pragmatisch vermeintlich gerechtfertigten *petitio principii*.

Seit die Historische Pädagogik sich als Historische Bildungsforschung zu einer theoretisch ambitionierten Disziplin verändert hat, mag die Sachlage anders aussehen. Die historische Forschung hat bei diesem Wandel sehr davon profitiert, daß sie an sozialwissenschaftliche Theorien und Fragestellungen unterschiedlichster Provenienz anschließen und in der Erhellung ihrer historischen Dimension zum systematischen Erkenntnisgewinn mit eigenen Arbeiten beitragen konnte (LUNDGREEN 1978, BÖHME/TENORTH 1992). Das Bildungswesen moderner Gesellschaften ist dabei für die Zeit seit 1800 intensiv auch historisch erforscht worden, und zwar im Kontext von Analysen, die den Prozeß moderner Staatenbildung, die Strukturen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit, den Zusammenhang von Qualifikation und Wirtschaftswachstum oder von Bildungssystem und Professionalisierung diskutiert haben.

Während die Analyse des Bildungssystems durch solche historischen Arbeiten erheblich gewonnen hat, zeigt die pädagogische Fragestellung im engeren Sinne, konzentriert auf Unterricht, pädagogische Arbeit und je individuelle Bildungsprozesse, noch nicht diese enge und wechselseitig befruchtende Verknüpfung von Theorie und Geschichte. Das mag auch an der Historiographie liegen, die zu rasche Verbindungen von historischer Erfahrung und praktischer Reformemphase eher auskühlt (BLANKERTZ 1983, HERRLITZ 1986); zum Problem wird für die Verbindung von Theorie und Geschichte aber vor allem, daß die pädagogische Theorie der Schule selbst in einem unbefriedigenden Status verharret. Von einer anerkannten Lehre kann keineswegs die Rede sein: Funktionsbegriffe, die ansonsten ertragreich den Anschluß an sozialwissenschaftliche Forschung eröffnen, sind für die Schule entweder kanonisch verengt, wie die Kritik schon präzise gezeigt hat (LESCHINSKY/ROEDER 1976, S. 427 ff.), oder inflationierend diskutiert worden (BALLAUFF 1982); der Alltag von Schule und Unterricht wird vielfach eher normativ codiert als theoretisch befriedigend, und dann auch in seiner historischen Dimension, erklärt (ROEDER u.a. 1977, S. 92 ff.).



Besonders defizitär wird die theoretische Situation, wenn nicht die Schule als Organisation, sondern als Stätte der Lehrerarbeit betrachtet werden soll. In der aktuellen Lehrerforschung wird unwidersprochen von der Lehrerarbeit als „Arbeit ohne Theorie“ gesprochen (SCHÖNWÄLDER 1983), und in der historischen Forschung steht es nicht besser; denn für die leitenden Konzepte der Forschung, etwa den Professionsbegriff, gibt es keineswegs eindeutige Anerkennung (jüngst KUHLEMANN 1993, bes. S. 256 ff.), und die konkrete Forschung orientiert sich an anderen Themen als der Arbeit des Lehrers.

In den zahlreichen bildungshistorischen Analysen von Schule und Lehrerberuf liegt der Schwerpunkt eher auf den sozialstrukturellen Aspekten der Schulentwicklung; nur selten wird Unterricht, noch seltener Schulalltag thematisiert (wie, als Ausnahme, etwa bei PETRAT 1979, 1987). Besonders problematisch ist, daß vor allem deutsche Schulgeschichtsschreibung in ihren historischen Analysen, Begriffen und Perspektiven zusätzlich noch einseitig und nicht selten verzerrt argumentiert. Die Schule, vor allem des 19. Jahrhunderts, wird primär als Stätte der Disziplinierung und Konstruktion des Untertanen gesehen, der Lehrer zum abhängigen Büttel der Obrigkeit bzw. zum hilflosen Objekt administrativ-bürokratischer Kontrolle stilisiert. Erst jüngere Studien machen die Ambivalenz der Schulentwicklung bewußt und belegen nicht nur für die höheren Schulen vor 1914 (ALBISETTI 1983), sondern selbst für die Volksschulen (KUHLEMANN 1993) die Gleichzeitigkeit von „Modernisierung und Disziplinierung“. Freilich sind auch noch in den jüngeren Arbeiten im Blick auf den Lehrer diejenigen Perspektiven leitend, die immer schon die Debatte bestimmt haben: die als elend beschriebene materielle Lage, die als fachfremd beurteilte Kontrolle, der als unbefriedigend eingeschätzte professionelle Status. Dagegen wird die konkrete Lehrerarbeit auch hier meist noch ausgeblendet, die Politik der Berufsorganisationen dominiert, selbst die Ausbildung für den Beruf ist keineswegs befriedigend untersucht.

Die damit historisch dominierenden Thesen der Kontinuität von Unterprivilegierung, der bürokratischen Fremdkontrolle und der schlechten materiellen Lage stehen aber nicht nur zu den Ambivalenzbefunden der historischen Schulforschung in einem eigentümlichen Kontrast. In bemerkenswerter Spannung zu den dominierenden Annahmen der historischen Lehrerforschung stehen gleichzeitig auch Ergebnisse der aktuellen Schulforschung. Für die aktuelle Schulforschung gehört es ja zu den gesicherten Befunden, daß es die Einzelschule ist, die den Status von Unterricht und damit die Schulqualität bestimmt (Übersicht: TERHART 1994); und zur Grundorientierung der Analyse von Schule als Organisation rechnet es, durchaus parallel, daß in der Schule als einem „loosely coupled system“ (WEICK 1976) erst in der Arbeit der Profession die Struktur erzeugt wird, deren der Unterricht bedarf. Systematisch gedacht: Während die historische Lehrerforschung eine These nahelegt, die man mit „Kontinuität von Fremdbestimmung“ bezeichnen könnte, zeigt die aktuelle Schulforschung einen (vielleicht allmählich erst zunehmenden, jedenfalls) eindeutigen (Prozeß und) Status der faktischen Autonomisierung der Einzelschule. Während die Lehrprofession sich in der historischen Analyse als abhängig-unselbständiger Teil eines bürokratisch kontrollierten Bildungswesens darstellt, erscheint der gleiche Beruf in aktuellen Untersuchungen als wesentlicher und selbst auch handlungsfähiger, jedenfalls in den Konsequenzen des Handelns autonom wirksamer Faktor der Gestaltung des Schullebens.

In der Konkurrenz der hier skizzierten Thesen ergibt sich deshalb die eigentümliche Konstellation, daß die historische Lehrerforschung einen Prozeß negiert, der für die Mo-

derne ansonsten typisch ist, nämlich den Prozeß der zunehmenden Ausprägung, ja funktionalen Reinigung der spezifischen Funktion von Sozialsystemen und damit die Konstruktion ihrer Autonomie. Dagegen zeigt die empirische Schulforschung genau das, was man von den Historikern erwartet hätte, nämlich eine Bestätigung für den generellen Trend im Prozeß der Moderne, die Autonomisierung der Schule und die systematische Eigenständigkeit der Lehrarbeit.

In den folgenden Überlegungen steht die Frage im Zentrum, ob sich dieser Konflikt der Perspektiven auf die Arbeit des Lehrers und die Spannung zwischen den historischen und den sozialwissenschaftlichen Deutungen von Schule erklären und vielleicht in einem neuen Interpretationsangebot auflösen läßt. In dieser Absicht sollen – im wesentlichen historisch argumentierend – zunächst die leitenden Annahmen der Bildungsgeschichtsschreibung noch einmal diskutiert, vor allem aber – in einer notwendig skizzenhaften Darstellung – zentrale Dimensionen der Entwicklung von Schule und Lehrarbeit unter dem Aspekt der Autonomisierung und der zunehmenden Bedeutung der pädagogischen Profession vorgestellt und dann in ihrer Ambivalenz, also Modernität, diskutiert werden.

## II.

Die Grundthese der Kritik der Historiographie ist, daß die Historiographie zum Lehrerberuf weitgehend ohne Distanz zu ihrem Objekt arbeitet und im Anschluß an und in der Übernahme von Realitätsdeutungen der pädagogischen Profession strukturelle Bedingungen verkennt, die sich in der Geschichte von Schule und Lehrarbeit ausprägen<sup>1</sup>. Der Ersatz einer historiographisch-distanzierten Perspektive durch die Wahrnehmung der Beteiligten geschieht dann aber zum Schaden der Analyse.

Selbst noch eine so nützliche Studie wie die kurz gefaßte „Sozialgeschichte des Lehrerberufs“ von BÖLLING (1983) ist in der Perspektive den Selbstwahrnehmungen von Geschichte und Situation verpflichtet, wie sie innerhalb der organisierten Lehrerschaft erzeugt und tradiert wurden<sup>2</sup>. Bölling konzentriert sich auf die Untersuchung der sozialen Lage, auf die Darstellung der politischen Interessen und der Vereinspolitik der Lehrer; von der konkreten Lehrarbeit im Klassenzimmer dagegen erfährt man wenig. Typisch für diese erst an den Interessen der liberalen Lehrervereine, dann an einem gewerkschaftlichen Standpunkt orientierte Analyse war und ist es, bei BÖLLING und auch sonst, die soziale Lage und die Berufsbelastungen der Lehrer stark, den beruflichen Aufstiegsprozeß und die autonomen Handlungsmöglichkeiten dagegen gering zu gewichten. Geleitet von einem Autonomiekonzept, das den klassischen (angelsächsischen) Professionen abgelesen wird, kann die je aktuelle Situation der Lehrer dann nur als abhängig und fremdbestimmt, als „Semi-Professionalität“ wahrgenommen werden (z.B. SKOPP 1980)<sup>3</sup>.

Systematisch werden dabei die unterschiedlichen Aspekte von „Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß“ (SCHWÄNKE 1988) weder umfassend genug gesehen noch deutlich genug geschieden. Selbst bei SCHWÄNKES systematisch ansetzenden historischen Analysen wird Autonomie primär von Organisationsaspekten aus diskutiert sowie am Beamtenstatus und von der Schulaufsicht aus erläutert (SCHWÄNKE 1988, S. 135). Ausgeblendet werden dabei aber das berufliche Handeln und die sich wandelnde Aufgabe der pädagogischen Berufe. Aber heute ist das nicht einmal mehr

auf dem Stande der Professionstheorie; denn die legt jetzt deutlich nahe, und nicht zuletzt angesichts der Schwächen der eigenen älteren, meist nur klassifikatorischen Zugriffsweisen, bei der Untersuchung der Berufsaufgabe selbst zu beginnen (z.B. ABBOTT 1988, ALISCH u.a. 1990).

Berufliche Autonomie wird innerhalb der Historiographie aber immer noch in Aspekten definiert, in denen die konkrete Ausführung der Arbeitsaufgabe gar nicht vorkommt<sup>4</sup>. Das ist also ein eingeschränktes Konzept, das nicht einmal mehr zur rechtlichen Seite des Lehrerberufs, bei der im Konzept der „Methodenfreiheit“ die Autonomie der Lehrer definiert wird (RICHTER 1973, S. 201 ff., PIEROTH 1994), in ein präzises Verhältnis gebracht werden kann, sondern in der juristischen Konstruktion nur ein Zugeständnis minderen Status erkennt. Selbst die Verrechtlichung der Lehrertätigkeit, die doch ein wesentlicher Aspekt ihrer Institutionalisierung in der Moderne war und bis heute ist, wird damit eher zu einem Defekt als zu einem Konstituens des Berufs. Angesichts der Dominanz des Statusaspekts unterlegt diese Perspektive zugleich noch ein primär professionspolitisch aufgeladenes, aber nicht ein erziehungswissenschaftlich beglaubigtes Autonomiekonzept; denn es leistet tendenziell dem Irrtum Vorschub, die Autonomie der Pädagogik sei gleichzusetzen mit der Autonomie der Profession.

Sowohl in pädagogischer als auch in schultheoretischer und -geschichtlicher Hinsicht ist deshalb diese Interpretationsfolie für die Berufsgeschichte wenig überzeugend. Das Autonomiekonzept der Pädagogik und das Spezifikum pädagogischer Professionalität bleiben gleichermaßen unterbestimmt bzw. werden ignoriert. Vor allem für den Aspekt der „Fachlichkeit“ (jenseits der Aufsicht) und der beruflichen „Kompetenz“ (jenseits der statusbezogenen Wissenschaftsambitionen) ist dieser professionspolitische Blick nahezu blind. Weil diese Aspekte ausgeblendet werden, deshalb gelingt auch nur eine Geschichte des Lehrerberufs, die zwar den alten Topoi der Klage neue Nahrung gibt (WALZ 1988), aber den Fortschritt zum Besseren, der zum Beispiel schon ökonomisch bis zum Ende des 19. Jahrhunderts unübersehbar wird (DEPPISCH/MEISINGER 1992), nicht anerkennen kann.

Im Blick auf den historischen Prozeß soll daher an zwei zentralen Aspekten von Lehrertätigkeit in der Schule nicht so sehr eine vollständige Gegenthese entfaltet, als die nichtbeachtete Dimension eines im Grunde bekannten Prozesses demonstriert werden. Konzentriert auf die professionshistorisch zentralen Aspekte von Kontrolle und Kompetenz, also auf zwei gewichtige Dimensionen der Außen- und der Innenbeziehungen des Berufs, kann dabei die funktionale Basis und die historisch variable Form von Autonomie diskutiert werden, die für die Binnenstruktur der modernen Schule typisch und als Aufgabe der pädagogischen Profession charakteristisch ist<sup>5</sup>.

### III.

Im Bewußtsein der Lehrerschaft spielt soziale Kontrolle, zu Recht, eine dominante Rolle. Vor allem für die „niederen“ oder Elementarschulen läßt sich das 19. Jahrhundert als eine Phase lesen, in der sich Lehrer in weiten Teilen Deutschlands nicht nur nach Anstellung und Besoldung in der Abhängigkeit lokaler, namentlich grundherrlicher und gemeindlicher Gewalten befinden, sondern auch noch im Berufsvollzug selbst einer als fachfremd beurteilten Aufsicht unterworfen sehen. Im wesentlichen als „geistliche Schulaufsicht“ definiert, sind es die Ortsgeistlichen und die ihnen übergeordneten In-

stanzen, die für den Lehrer in seinem Berufsalltag selbst Heteronomie erfahrbar machen und Autonomie begrenzen<sup>6</sup>.

Die Forderung der „Fachlichkeit“ von Schulaufsicht und der Ruf nach Fachleuten bei der Kontrolle des Berufsvollzugs haben deshalb aus guten Gründen eine hohe Bedeutung innerhalb der professionellen Selbstwahrnehmung, und zwar seit Beginn des eigenständigen Lehramts an niederen Schulen. Bereits in der Revolution von 1848 gehören entsprechende Forderungen zum Kanon der Lehreraufrufe; sie verstärken sich mit der Reichsgründung und werden zum festen Programmpunkt mit der Gründung selbständiger Volksschullehrervereine nach 1878<sup>7</sup>.

Erst nach einem Jahrhundert des Kampfes aber sind die Lehrer erfolgreich in der Durchsetzung ihrer eigenen Interessen. In der Regel wird die endgültige Zäsur mit der Weimarer Verfassung gesehen, in der die geistliche Schulaufsicht abgeschafft und die Schule der Aufsicht von Fachleuten unterstellt wird<sup>8</sup>. Auf dem Wege zu dieser endgültigen Regelung gibt es aber Zwischenstufen, die schon vor 1914 das professionelle Problem der Fachlichkeit in einem anderen Lichte zeigen, jedenfalls nicht nur die Fremdbestimmung erkennen lassen, die allgemein unterstellt wird. Gelegentlich übersehen, aber als Indiz der kontinuierlichen Staatsaufsicht nicht unwichtig, sind zunächst die pädagogisch-fachlichen Prüfungen, denen sich selbst die Geistlichen zu unterwerfen haben, damit sie die lokale Schulaufsicht wahrnehmen können und dürfen<sup>9</sup>.

Bei der Regelung der Fachlichkeit der Aufsicht sind mithin die Konflikte zwischen den Professionen einerseits und den Instanzen der Volksbildung andererseits, also zwischen Geistlichen und Lehrern hier, den Kirchen, Gemeinden und dem Staat dort, zugleich als Problem und Thema gegenwärtig. Aber sicherlich ist für die Frühphase des Bildungswesens und der Lehrerberufsgeschichte der Konflikt mit den Geistlichen besonders drängend; denn hier wird die grundsätzliche Frage der Anerkennung einer eigenen Profession durch Staat und Gesellschaft sichtbar. Aber daneben gibt es noch weitere Zwischenstufen auf dem Weg zur endgültigen Ablösung von der geistlichen Schulaufsicht von 1919, die ebenfalls für das Kontrollproblem bedeutsam sind. Diese weiteren Zwischenstufen bestehen in der Einführung des Rektorates an Volksschulen, zum Beispiel durch die preußischen Erlasse nach 1890 (NEVERMANN 1982, S. 109 ff., bes. S. 162 ff.), generell in der funktionsspezifischen Unterscheidung von Lehrern auch der Volksschulen nach dem Status und nach unterschiedlichen Rechten innerhalb der Schule, nicht nur gegenüber den Schülern, sondern auch gegenüber den „Amtskollegen“.

Bedeutsam sind diese Etappen der Regelung professioneller Kontrolle, weil sie die Frage der beruflichen Autonomie und der Bestimmung der pädagogischen Arbeit als ein auch innerprofessionelles Problem sichtbar machen. Innerhalb der Lehrerbewegung sind die Auseinandersetzungen um die „Klassenlehrer“ und das Rektorat ein deutliches Indiz für den damit entstehenden und bis 1920 fortdauernden Konflikt, begleitet durch und ausgedrückt in Vereinsbildungen, politischen Frontlinien, aber auch in pädagogischen Konzeptionen.

Was hier – und zum Teil in der Literatur auch noch retrospektiv – als Bürokratieproblem und deshalb als Innen-Außen-Konflikt von Schule behandelt wird, das ist also im Kern, zumindest zugleich, eine Kontroverse innerhalb der Profession, Indiz für ihre funktionale Verselbständigung und die damit einhergehenden berufsinternen Auseinandersetzungen über die Berufsaufgabe. Als die Autonomie – durch Hierarchiebildung – 1920 dann gewonnen wurde und die Fachlichkeit der Aufsicht geregelt und anerkannt war, da erlahmt auch sogleich innerhalb der Profession das Interesse am Thema der

Fachlichkeit der Aufsicht<sup>10</sup> (und wird abgelöst von Forderungen nach „kollegialer Schulaufsicht“). Jetzt gewinnen andere Aspekte der Berufsrealität an Bedeutung, Dimensionen, an denen die professionelle Benachteiligung sinnfälliger demonstriert werden kann, vor allem die Ausbildung und die damit verbundene materielle und immaterielle Anerkennung. Die Autonomiedebatte entzündet sich in der Weimarer Republik dann einerseits an Statusfragen der Lehrerbildung, andererseits an berufsinternen Auseinandersetzungen über die politische Orientierung der Lehrer (davon wird noch zu sprechen sein).

Bei der großen Aufmerksamkeit für diese Auseinandersetzung über Berufsprobleme der Elementarschullehrer bis 1918 sollte man zwei parallel laufende Entwicklungsstränge nicht übersehen, die für das Kontrollproblem ebenfalls schon im 19. Jahrhundert und bis 1920 bedeutsam sind. Sie verweisen auf die Konflikte um die staatlich-gesellschaftliche Anerkennung des Eigenrechts der Profession; sie verweisen aber auch auf Dimensionen des Autonomieproblems, die in der Lehrerdebatte eher latent gehalten werden, strukturell aber bis zur Gegenwart virulent bleiben.

Auf der einen Seite zeigt die Geschichte der Philologen, der Lehrer der höheren Schulen, daß von fehlender Selbstbestimmung (vor allem in Preußen) schon von Beginn der Berufsgeschichte an und während des gesamten 19. Jahrhunderts nicht gesprochen werden kann. Die Mischverfassung in der preußischen Schulverwaltung, in der zentrale Vorgaben (durch das Kultusministerium), Regelungen durch die schon pädagogisch-fachlich besetzten Mittelinstanzen (der Provinzialschulkollegien) und die dezentrale Arbeit durch die Direktoren im Verein mit den Kollegien der Schule miteinander verknüpft sind, ist dafür das beste Exempel. Die Eigenrechte der Schulen gegenüber den Regierungen und die – kollegialen – Rechte der Direktoren wurden auch kontinuierlich und durchaus selbstbewußt wahrgenommen. Sie betrafen – zumindest bis zur Mitte des Jahrhunderts – auch nicht nur die Verwaltung der Schule, sondern ihre gesamte Gestaltung, von der Struktur des Lehrplans bis zur Auswahl der Schüler und Lehrer und der Ordnung des Verhältnisses zu den Eltern. Insgesamt lassen sie die höheren Schulen des 19. Jahrhunderts deshalb ganz eindeutig als ein Exempel für die professionelle Gestaltung von Schule lesen. Der Kampf um die Autonomie der Volksschule und ihrer Lehrer ist deshalb auch ein Kampf um innerberufliche Vereinheitlichung der Arbeitsbedingungen<sup>11</sup>. Die Höhere Schule dokumentiert dabei die Varianz, die in der Gestaltung schulischer Autonomie schon historisch möglich war.

Die zweite, in der Bewegung der Volksschullehrer selbst manifeste, aber bis heute kontrovers bewertete Entwicklungslinie des Kontrollproblems liegt in der ambivalenten Rolle der Lehrer zwischen Staatskritik und Staatszuwendung. Schon seit der Revolution von 1848 zum Beispiel zwischen WANDER und DIESTERWEG kontrovers behandelt (BAUMGART 1990, S. 168 und 180 f.), ist die Beurteilung der Rolle des Staates innerhalb der Lehrerschaft selbst nicht eindeutig. Von den einen als Garant der Unabhängigkeit von der Kirche (und als Zahlvater der eigenen materiellen Wünsche) intensiv gesucht, gilt der Staat den anderen als eine gefährliche Instanz, die Gnaden nur gegen den hohen Preis der politischen Unterwerfung gewährt. Während damit auf der einen Seite innerhalb der Lehrerschaft der Weg der Verstaatlichung – selbstgewählt – zum Medium der Autonomisierung vor allem gegenüber Publikum und Klientel wird, suchen andere Lehrergruppen – in bunter Vielfalt bis heute – eine eher gemeindliche Orientierung als Weg der Verselbständigung von Schule (wobei mit „gemeindlich“ eine Fülle an denkbaren Möglichkeiten der Organisation von „Schulgemeinden“ bezeichnet werden soll)<sup>12</sup>. Das Problem der professionellen Kontrolle

wird aber auch in diesen Schulformen nicht etwa aufgehoben, sondern kehrt als Thema wieder, das zwischen Profession und Publikum der Regelung bedarf.

Wie immer man die Aufsichts- und Kontrollprobleme behandelt – am Ende wird der Basiskonflikt manifest, der im Konsens über die Ablehnung der geistlichen Schulaufsicht vielleicht noch verdeckt werden konnte, aber in der Diskussion von Schulautonomie heute wieder aufbricht: Die langandauernde Kontroverse über professionelle Autonomie und über die Freisetzung von „fachfremder“ Kontrolle transportiert neben professionsinternen Problemen vor allem einen gesellschaftlichen Konflikt, und zwar eine Auseinandersetzung über konkurrierende Erziehungs- und Bildungskonzeptionen. Während im Konflikt von Geistlichen und Lehrern der Staat noch in die Rolle des vermeintlichen Anwalts der genuinen Prinzipien der Pädagogik gedrängt werden konnte<sup>13</sup> (und die größere Freisetzung der Höheren Schulen aus dem Konsens zwischen Profession, Publikum und Staat erklärbar ist), kann sich heute die Legitimität der beanspruchten Rechte und Freiräume von Staat und Profession keineswegs mehr so einfach behaupten. Jedenfalls ist die Vermutung nicht mehr grundsätzlich abweisbar, daß neben dem längst kritisierten Staatszugriff auch die von der Lehrprofession reklamierten Freiheitsrechte partikularen Interessen entspringen, zum Beispiel der Steigerung des eigenen Status, der Abschirmung gegenüber Außenkritik, der Autonomisierung gegenüber Klient und Publikum. Der Kampf um Autonomie und die parallel gehenden Attacken zum Beispiel gegen das Elternrecht<sup>14</sup> sind dann als Indikator für eine Lage verstehbar, in der die Lehrprofession ihre Privilegien verteidigt, nicht aber als Kampf um notwendige Freiräume. Aus der Perspektive derjenigen, die mehr Beteiligung an der Ordnung der Schule und eine andere Schulverfassung verlangen, heißt das aber, daß die Profession – gegen ihre Klagelieder – ein zu großes Maß an Freiheit, den Staat als Verbündeten und schon deshalb zu viel Macht besitzt, die sie sich zum Beispiel auch durch die Beteiligung von Eltern nicht schmälern lassen möchte.

In der aktuellen Debatte über die Autonomie von Schule kehren solche Konflikte wieder – und auch hier ist noch keineswegs eindeutig ausgemacht, auf wessen Seite im Konflikt von Staat, Profession, Publikum und Klientel die besseren Ansprüche vorgetragen werden. Denn es wäre eine naive Unterstellung, zu glauben, daß die Altruismusgeste der Profession, ihre konstante Versicherung, allein im Interesse des benachteiligten und selbst noch nicht handlungsfähigen Klienten zu handeln, das einzige Motiv ihres Handelns darstellte. Eltern wie Schüler, aber auch der finanziell gebeutelte Staat können vielmehr gute Gründe dafür ins Feld führen, daß die Begrenzung der Lehrprofession auf den klassischen Status der Methodenfreiheit auch heute noch nicht nur politisch-rechtlich begründbar, sondern auch pädagogisch wünschenswert ist; denn Schule, so könnte man argumentieren, ist eine viel zu bedeutsame Sache, um sie allein den Lehrern zu überlassen.

Lehrer reklamieren aber mehr an Freiheit mit Berufung auf ihre Aufgabe und auf ihr fachliches Können – aber können sie, was sie wollen? Wie steht es aber mit der beruflichen „Kompetenz“, die der Lehrprofession im Zugeständnis der Methodenfreiheit von außen unterstellt wird?

#### IV.

Der Bildungshistoriker ist in einiger Verlegenheit, wenn er die berufliche „Kompetenz“ der Lehrer nicht nur als Programmsatz und in der zeitgenössischen Reflexion, sondern

am Berufsvollzug auch praktisch diskutieren und empirisch prüfen soll. Anders als in der empirischen Bildungsforschung heute, die zumindest in Grundzügen über das berufliche Handeln, die Arbeit im Klassenzimmer und die Leitlinien und (subjektiven) Theorien beruflichen Handelns unterrichtet ist<sup>15</sup>, kann der Bildungshistoriker für den Schulalltag der Vergangenheit allenfalls Bruchstücke vorweisen (vor allem PETRAT 1979, 1987). Seine Informationen stützen sich auf die Protokolle von Visitationsberichten und Unterrichtsbesuchen sowie auf die professionelle Kritik und Konstruktion von Unterricht und öffentlicher Erziehung, denn das Methodenproblem ist keineswegs nur ein schulpädagogisches, sondern betrifft die gesamte pädagogische Profession.

Eingedenk solcher Grenzen der Quellen und Analysen – was zeigt die Berufsgeschichte für die Frage der pädagogischen Kompetenz und der „Methode“? Auf der einen Seite steht die kontinuierliche Wertschätzung der Methode, auf der anderen die scharfe Kritik methodisch kontrollierten Handelns.

Die Wertschätzung hat ihren Ursprung darin, daß es Methodenansprüche und -behauptungen sind, die überhaupt den Ursprung einer spezifisch pädagogischen Profession und eigener Schuleinrichtungen denkbar und begründbar sein lassen. Seit der Renaissance lebt der Gedanke der Volksbildung von den Versprechen der RATKE, COMENIUS und anderer Schulmänner, daß sie über „Methoden des Beybringens“ (HENNINGSEN 1974) verfügen, die den schönsten Zielen auf angenehmste und leichteste Weise zur gesellschaftlichen Wirklichkeit verhelfen können. Auch wenn das nicht gleich Wirklichkeit wird, in der zweiten Aufbruchphase der modernen Pädagogik, um und nach 1800, wird die Methode nicht nur erneut als Instrument stilisiert, Mensch und Welt jetzt wirklich zu verbessern, sondern auch als Möglichkeit gepriesen, daß solche Verbesserung auch durch die dümmsten Lehrer noch erreichbar sei, wenn sie sich nur methodisch, zum Beispiel mit PESTALOZZIS Elementarmethode, gebildet hätten<sup>16</sup>.

Die folgenreichen und bedeutsamen Schulmänner nach 1820, die nicht nur erneut die alten Versprechen liefern, sondern die neue Profession in Ausbildung und Reflexion tatsächlich konstituieren, sind nicht mehr ganz so vollmundig, aber auch sie versprechen sich viel von pädagogischen Methoden. DIESTERWEG etwa konstruiert den allgemeinen Teil des „Wegweisers“ einerseits um Überlegungen, die Status und Funktion des Lehrers in Staat und Gesellschaft verdeutlichen, andererseits über einen Kanon an didaktisch-methodischen Regeln. Die beginnen mit den einfachen Fertigkeiten: wie man ein Buch liest, wie man mit den Kindern umgeht, wie man den Lehrstoff organisiert (DIESTERWEG 1835). Die Herbartianer arbeiten dann vollends dieses Schema der „Methodologie“<sup>17</sup> ausführlich weiter aus. Gesinnung und Handwerk, das prägt die Profession im 19. Jahrhundert und macht sie tauglich für den Alltag einer staatsgeprägten obligatorischen Schule.

Nicht erst bei ideologiekritischen Bildungshistorikern nach 1968, sondern bereits im Prozeß selbst wird die damit unterstellte Einheit von Interaktion und Organisation, von Profession und Staat zum Problem. Historisch wird die im 19. Jahrhundert ausgebildete Situation der Pädagogen spätestens in der von DIESTERWEG vorgezeichneten Kampflinie vor allem am Schreckensbild der STIEHLschen Regulative intensiv problematisiert. Gegen die traditionelle Stilisierung dieses Konflikts, nach der ein obrigkeitlich-reaktionärer Staat und eine progressive Pädagogenzunft miteinander in Kampf geraten, wird der Bildungshistoriker heute für eine distanziertere, nicht den Kampf ruhen der Profession selbst so stark verhafteten Lesart raten (JEISMANN 1965). Dann ist nicht nur in Erinnerung zu rufen, daß STIEHLS Regulative zum Teil überhaupt erst für eine Standardisie-

rung der Schule sorgen, sondern auch zu betonen, daß um 1860 nicht so sehr die genuinen Prinzipien der Pädagogik gegen den Staat zur Disposition stehen, sondern – und weit gravierender – ein letztes Mal die Kompetenz des Berufs selbst, und das nicht bei nur konservativen Beamten. DIESTERWEG muß sich erheblich anstrengen, gegen die konkurrierende Lehrprofession, das sind die Pfarrer und Geistlichen, und gegen deren Doktrin, das ist die Kirchenlehre, sowohl den Status der Pädagogik als Doktrin als auch die genuine Leistung der pädagogischen Profession ins richtige Licht zu rücken (und die Leistung der Herbartianer nach 1860 besteht nicht zum geringsten darin, diese Differenz gestärkt und ein laizistisches Lehramt begründet zu haben). In der Verweltlichung der Schule nach 1872 hat dann die Pädagogik ihre gesellschaftliche Anerkennung gefunden<sup>18</sup>.

Erst auf diesem Boden der Durchsetzung des Amtes, nach der gesellschaftsweiten Anerkennung pädagogischer Arbeit als einer Tätigkeit, die vom Pfarramt unterschieden und von religiöser Indoktrination abgehoben werden konnte, macht auch die Selbstproblematisierung der Profession und die mit ihr verbundene Schulkritik Sinn, die am Ende des 19. Jahrhunderts stattfindet. Als „Reformpädagogik“ in die Annalen eingegangen, bietet diese Kritik von Schule und Beruf für die Diskussion pädagogischer Kompetenz die andere Seite der Berufsgeschichte, die Seite der Problematisierung der Methode und die Thematisierung des Autonomieproblems in Dimensionen, die jenseits der staatlich und juristisch zugestandenen Freiheitsgrenzen liegen.

Die Reformpädagogik prägt dabei in der Kritik der existierenden Schule und ihrer als „herbartianisch“ interpretierten Doktrin einen Begriff der Methode, der mit allen negativen Konnotationen belastet wird, die nur denkbar sind. Im „öden“ Schematismus, der „platten“ Mechanik, der seelenlosen Technik der Methode entsteht das Feindbild einer Praxis, die auf den Namen der Pädagogik legitimerweise keinen Anspruch mehr erheben kann.

Für die Reformpädagogen bleibt deshalb auch nur eine Lösung, die völlige Neukonstruktion pädagogischer Arbeit, radikal gedacht sogar ganz ohne „Methode“. An die Stelle von „Schema“ und „Technik“ tritt Haltung und Gesinnung, ein erhabenes pädagogisches Verhältnis, der Eros liebevoller Zuwendung, getragen von der „Persönlichkeit“ des Lehrers und Erziehers (LINDE 1896). Gegen die Skepsis der Klassiker, die – von ROUSSEAU bis ins 19. Jahrhundert hinein<sup>19</sup> – den Menschen als Erzieher überaus schwierig fanden, unkalkulierbar und problematisch, setzen die Reformpädagogen jetzt auf den Lehrer und Erzieher als Subjekt und zentrales Medium der Erziehung. Die pädagogische Kompetenz wird gelegentlich sogar als nicht mehr lehrbar verstanden, sondern abhängig vom Charaktertyp konzipiert, wie in KERSCHENSTEINERS Überlegungen; der Professionalismus gilt eine Zeit lang als Übel der Pädagogik, Jobgesinnung und -mentalität als Charakterdefekt.

In der Reformpädagogik und verwandten Bewegungen bis heute kann man dagegen den Versuch beobachten, die Einheit von Gesinnung und Handwerk neu zu stiften, die von der Kritik an der „alten Schule“ zerstört worden war. Der Bezugspunkt wird freilich ausgetauscht, nicht mehr der Staat oder die Kultur, sondern „das Kind“ soll der Focus sein, in dem das Ethos des Pädagogen und seine Form der Gestaltung pädagogischer Welten zur Einheit finden. In den reformpädagogischen Renaissanceen der Gegenwart tritt noch der Versuch hinzu, nicht nur die Einheit des pädagogischen Verhältnisses zu stiften, sondern auch noch die politisch-gesellschaftliche Option mit einzubeziehen<sup>20</sup>.



Aber der methodenkritische Überschwang der reformpädagogischen Fraktion ist dem Status nach mehr Propaganda als Praxis. Bereits in der Weimarer Republik wird in der Revision der Reformpädagogik der persönlichkeitszentrierte Anspruch zurückgenommen und die Methode selbst als „Kern“ der reformpädagogischen Erneuerung definiert (FLITNER 1928, 1950, S. 2 ff.). FLITNER erkennt damit nicht nur nüchtern, daß selbst die größten Freiheitszumutungen nur durch rigide Konstruktion möglich sind, er öffnet auch den Blick für die Kontinuitätslinien in der Bestimmung der pädagogischen Kompetenz. Ignoriert man das abgrenzende Kampfgeschrei der ersten Stunde, dann hätte ja schon früh überraschen müssen, daß ausgerechnet im Zentrum der Herbartianischen Pädagogik, in der REINSCHEN Enzyklopädie, zum Beispiel die Attacken gegen die öffentliche Schule und ihren Charakter als „Sklavenanstalten“ schon unüberhörbar vorgetragen wurden (LIETZ 1909). Sieht man auch von den Positionskämpfen ab, die offenkundig zur Durchsetzung des Neuen ebenso gehören wie die Verteufelung des Alten, dann ist die Nähe der Herbartianischen Pädagogik zu den Ansprüchen der Reformfraktion in vielem größer als die Distanz. Und es paßt in diese Kontinuitätskonstruktion, daß eine für die Reformpädagogik vermeintlich so paradigmatische Institution wie die Waldorfschule in ihrem Methodenkonzept, reform-rhetorisch drapiert, die Lehren und Praktiken des Herbartianismus in nahezu reiner Form tradiert (PRANGE 1985). Die aktuellen Versuche endlich, retrospektiv und konstruktiv in der Wiederbelebung der Reformpädagogik nicht nur das Eigengesetz der Erziehung, sondern auch die Einheit legitimer Pädagogik und Politik zu konstruieren, können noch weniger überzeugen als die Eigenpropaganda der alten Reformpädagogen. Nach langen Debatten über Reformpädagogik ist nur deutlich geworden, daß sich die Logiken von Politik und Pädagogik nicht zur Deckung bringen lassen.

Der Kampf um die Methode, das macht ihn aufschlußreich für die Autonomiedebatte, repräsentiert deshalb nicht einen Kampf der Pädagogik gegen ihre feindliche Umwelt, sondern eine Kontroverse innerhalb der Pädagogik selbst. Ganz offenkundig sind es die in der Berufsgeschichte entwickelten, je für sich pädagogisch gut begründbaren Ausprägungsformen der pädagogischen Arbeit, die hier miteinander in Konflikt geraten. Die Alternativen unterscheiden sich durch andere Konstruktionen des Adressaten, „das Kind“ oder „den Lerner“ (DIEDERICH/RUMPF 1988), durch andere Schematisierungen des Lernprozesses, zum Beispiel über „Bildung“ oder „Instruktion“ (RAMSEGER 1993); sie empfehlen zum Teil andere Technologien, indem etwa direkte oder indirekte Praktiken der Steuerung unterschieden werden (LUHMANN/SCHORR 1979), und geben differente Wirkungsversprechen.

Insgesamt aber ist es Indiz für einen inzwischen erreichten hohen Grad an Autonomie, daß die pädagogische Profession nicht nur unterschiedliche Modelle ihrer Kompetenz ausgebildet hat und daß sie diese Konzepte auch anders denken kann, ohne daß sie den Charakter pädagogischer Konzepte verlieren. Es ist auch ein Indiz pädagogischer Autonomie, daß die pädagogischen Berufe schließlich, nach 1918 bis 1933 und nach 1950 in der Bundesrepublik erneut, auch noch ein öffentliches Bildungssystem vorfinden, in dem diese Varianten selbst politisch toleriert und pädagogisch erprobt werden können, gestützt auf die Verfassung, die solche Methodenfreiheit einräumt. Wer dagegen „Methodenfreiheit“ als politisch-juristische Formel abwertet und zugleich die im Regelschulsystem praktizierte Pädagogik als Indikator für Unfreiheit stilisiert, der kaschiert nur den innerprofessionellen Kampf und suggeriert, daß es nur eine legitime Methode gäbe. Aber von einer alternativenlosen Methodik der Pädagogik, gar von einer kritik-

immunen Tradition reformpädagogischen Arbeitens kann nur die Rede sein, wenn man die Implikationen der eigenen „reformerischen“ Handlungsmodelle naiv übersieht<sup>21</sup>. Zur pädagogischen Kompetenz gehört es heute vielmehr, daß man von der Tatsache ausgeht, daß Pädagogiken, also komplexe Methodenalternativen, allein in der Gleichzeitigkeit ihrer Vorzüge und Nachteile genutzt werden können. Dualisierungen von Methodenkonzepten nach werthematischen Gesichtspunkten gehören dagegen in den Kontext der Professionspolitik und werden dort als Freund-Feind-Schemata genutzt. Als Indiz für die Autonomie der Profession kann man sie allerdings auch lesen, zeigen sie doch, daß Machtkämpfe innerhalb der Profession schon immer unter souveräner Wahl der Kampfformen ausgetragen wurden.

## V.

Der Ertrag einer historischen Analyse der Auseinandersetzungen über professionelle Autonomie besteht aber, so darf man zusammenfassend argumentieren, nicht nur in Informationen über die Handlungschancen der pädagogischen Profession. Geleitet von den Themen der Kontrolle und der Kompetenz, so die These, war nicht nur die Autonomiedimension der pädagogischen Profession, sondern auch der scheinbare Konflikt zwischen einer historischen Analyse der Lehrerarbeit und der sozialwissenschaftlichen Erforschung der Schule auflösbar und zum Teil sogar nach seiner Genese erklärbar. Der eingangs festgestellte Konflikt ist auflösbar, indem man gegen die Selbststilisierungen der Lehrer den Raum der Autonomie zeigt, den die Profession seit dem 19. Jahrhundert gewinnt und im 20. Jahrhundert besitzt; dieser Konflikt ist aber auch erklärbar, denn er erweist sich als Produkt einer leichtfertig gewählten Option der Historiographie des Lehrerberufs: Im Anschluß an die Selbststilisierungen der Profession verkennt sie die Berufsrealität der Lehrerarbeit in Deutschland.

Für die aktuellen Probleme einer Theorie der Schule geben die Ergebnisse dieser historischen Skizze aber ebenfalls Hinweise, die weiter verfolgt werden können. Anders als es bisherige historische Untersuchungen der Lehrerarbeit nahelegen, erweist sich das Berufsfeld nämlich nicht als strikt normiert und professionellem Handeln nicht zugänglich, sondern als ein Revier, in dem Freiheitszugeständnisse, Normierungen und Konflikte in komplexer Gemengelage und gleichzeitig auftreten. Schule ist als konstruktiver Raum professionellen Handelns erkennbar, zugleich aber auch als ein Revier, in dem professionelle Interessen konkurrierende Erwartungen mit Hilfe der professionellen Stilisierung von Realität als bürokratisch geprägter Realität abwehren und im eigenen Interesse blockieren wollen.

In kritischer Wendung gegen einen älteren Begriff bürokratischer Organisation ist diese Wirklichkeit daher eher zu begreifen, wenn man sie über den Begriff der „Institutionalisierung der Schule“ interpretiert. Dabei wird der Begriff der Institution – dem modernen Verstande entsprechend (Übersicht: SCHELSKY 1970, darin vor allem LUHMANN 1970) – nicht statisch, sondern prozessual gedacht. Lehrerarbeit wiederum läßt sich dann als einer der Mechanismen verstehen, die für die historische konkrete Ausprägung von Schule sowie für ihre Arbeits- und Wandlungsfähigkeit über die Zeit hinweg unentbehrlich sind, quasi als „technische Voraussetzung“ von Unterricht und Schule, wie es schon die Schulmänner um 1900 formulierten (PETERSILIE 1897). Gegen die Reduktion auf die Statusaspekte des Lehrerberufs erlaubt dieser Institutionsbegriff

deshalb auch, die Schule von ihrem pädagogischen Kern aus zu interpretieren und Lehrerarbeit als eine historisch-spezifische Form zu begreifen, die pädagogische Aufgabe auf Dauer zu stellen. Autonomie ist dann kein Merkmal, das diese Realität qualitativ zeigt oder vermissen läßt; sie wird vielmehr zu einer Ressource, die zwischen den Beteiligten selbst ausgehandelt und konstruiert wird.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Dabei will ich hier nicht diskutieren, ob die Lehrer selbst ihre Realität notwendigerweise so wahrnehmen müssen, wie es die Historiker dann übernehmen; angesichts der Konkurrenz der schon historisch auffindbaren Meinungen der Lehrer über die Schule würde ich aber vermuten, daß es keinen mit der Berufssituation selbst gesetzten Zwang zur einlinigen Wahrnehmung von Schule gibt.
- <sup>2</sup> Nicht ohne Grund erscheinen zahlreiche Arbeiten in Verlagen bzw. Reihen, die von der Lehrgewerkschaft selbst gefördert werden.
- <sup>3</sup> Die These von SKOPP – „auf der untersten Sprosse“ – legt als Bild wenigstens nahe, wonach zu fragen wäre: wie sich der Platz auf der Leiter nach dem frühen 19. Jahrhundert ausnimmt.
- <sup>4</sup> SCHWÄNKE (1988, S. 137) formuliert etwa: „Vier Faktoren sind es vor allem, die die berufliche Autonomie konstituieren: 1. die Stellung der Mitglieder einer Profession auf dem Arbeitsmarkt; 2. die Anerkennung der Expertenrolle; 3. Selbstverwaltung; 4. Weisungsunabhängigkeit.“ Über die „Autonomie des Lehrers hinter der geschlossenen Klassentür“ – auf die er mit WELLENDORF aufmerksam macht – geht er meines Erachtens zu rasch hinweg, unter Berufung auf eine Lehrerbefragung, die belegt, daß sich Lehrer gegängelt fühlen (SCHWÄNKE 1988, S. 140 f.).
- <sup>5</sup> Bezogen auf die „Faktoren“ von SCHWÄNKE wird damit gleichzeitig sichtbar, daß er im wesentlichen die Außenbeziehungen erfaßt, selbst dort – in der „Anerkennung der Expertenrolle“ –, wo Kompetenz beansprucht und diskutiert wird.
- <sup>6</sup> Die „Geschichte der Leitung“ der Schulen ist erst in Ansätzen beschrieben, für Preußen unter anderem WÖHE (o.J., 1927), dann NEVERMANN (1982), für dessen Leitbegriffe der „Bürokratisierung“ und „Formalisierung“ zu Recht der „Doppelcharakter“ von Freisetzung und Kontrolle betont wird.
- <sup>7</sup> Zumeist werden diese Themen für die preußischen Lehrer und die protestantischen Regionen diskutiert (z.B. BÖLLING 1978), sie gelten aber für die moderne Entwicklung der Lehrertätigkeit insgesamt, vgl. für die katholischen Regionen zum Beispiel BLESSING 1982.
- <sup>8</sup> Das geschieht in Art. 144, Satz 2 der Weimarer Reichsverfassung: „Die Schulaufsicht wird durch hauptamtlich tätige, fachmännisch vorgebildete Beamte ausgeübt.“
- <sup>9</sup> In Preußen werden solche Prüfungen zuerst für die katholischen Geistlichen und vor allem im Umfeld des Kulturkampfes obligatorisch. Dagegen definierten die älteren Instruktionen, zum Beispiel die für die Vorsteher der Landschulen vom 23. Juli 1811 (NEIGEBAUER Nr. 48, S. 217 ff.), das Amt vom Status her, machten es aber (anders als professionsinterne Aufstiegsämter wie das des Rektors) nicht von einer Prüfung abhängig. Freilich wird unterstellt, daß Schulvorsteher nur „solche Männer“ werden können, „welche für den Flor der Schule interessiert sind, vernünftige Einsichten haben, in einem guten Rufe und bei der Gemeinde nicht in Mißcredit stehen“ (S. 220).
- <sup>10</sup> WÖHE (o.J., 1927) zeigt für das 20. Jahrhundert zunächst das Interesse bei den Lehrern, dann den „Abbau“ und sogar die „zunehmende Gleichgültigkeit bei den Lehrern gegenüber der Schulleitungsfrage“ nach 1918 (S. 148 ff. und 153 ff.).
- <sup>11</sup> Die regionale Varianz der Schulen und Lehrpläne und die darin eingeschlossene professionelle Kompetenz der Lehrer wird in jüngster Zeit in der historischen Schulforschung auch deutlich gesehen, vgl. die Hinweise in den einschlägigen Literaturberichten bei KLÖCKER (1994) sowie TENORTH (1993).
- <sup>12</sup> Bekanntlich gelten die Bemühungen von DÖRPFELD (nah bei den Konfessionsgemeinden der Kirchen) bis zu LIETZ, WYNEKEN und GEHEEB oder BERNFELD gleichermaßen der Einrichtung von „Schulgemeinden“. Ihnen gemeinsam ist allenfalls die Zielsetzung, weitgehend staatsfreie, aber vom jeweiligen Schulpublikum getragene (und meist auch gemeinsam mit der Profession kontrollierte) Formen der Gestaltung von Schulen zu entwickeln.
- <sup>13</sup> In der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird diese professionelle Strategie und Ideologie dann zur Staatsmetaphysik überhöht, in der zur neutralen Instanz wird, was Instrument von Interessen war.
- <sup>14</sup> Seit der Weimarer Republik bekämpfen die liberalen Lehrer dieses Elternrecht mit dem Argument, es sei nur die vorgeschobene Form eines erneuerten klerikalen Zugriffs auf die Schule (vgl. ERLINGAGEN 1964).
- <sup>15</sup> Eine Übersicht über die einschlägige Forschung bietet WEINERT 1989, eine sehr informative, idealtypische Verknüpfung mit dem Berufsleben von Lehrern findet sich bei HUBERMAN 1989.
- <sup>16</sup> PESTALOZZI wird in Preußen so rezipiert und unter anderem von GNEISENAU schon 1803 dem König angepriesen (vgl. STÜBIG 1982, S. 27 ff.).

- 17 Die „Methodologie“ umfaßt dann die ganze Praxis des Berufs, „die Erziehungskunst selbst“, also „das gesamte Verfahren, nicht bloß die Unterrichtsmethode“, so der Göttinger Pädagoge MOLLER, s.v. „Pädagogik“. In: SCHMID, K. A. (Hrsg.): Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Bd. V, Gotha 1868, S. 643, und analog STOY u.a..
- 18 Die Kulturkampfpolitik des preußischen Kultusministers FALK sorgt deshalb nicht nur für die politische Okkupation der Schule (BERG 1973), sondern auch für die endgültige Trennung von pädagogischen und geistlichen Ämtern.
- 19 Von den drei Erziehern, den Menschen, den Dingen und der Natur, die ROUSSEAU im *Emile* diskutiert, war ihm der Mensch schon deswegen suspekt, weil er nicht kontrollierbar war. Die Schulmänner nach 1850 kennen zwar schon das Argument für die „Persönlichkeit“, vor allem als „Reaktion gegen den Stolz auf die Methode“ und „gegenüber den pädagogischen Fanatikern der Methode“, sie tun das freilich in der Klärung von Tugenden des „Erziehers“ und als Plädoyer für die „christliche Frömmigkeit als wesentlichste Grundlage und höchstes Ziel aller Erziehung“ (vgl. die Hinweise bei dem protestantischen Pädagogen BAUR: In: SCHMID, K. A. (Hrsg.): Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. II. Bd., Gotha 1860, S. 228); ansonsten bewahren sich die Schulmänner noch eine gesunde Skepsis gegen die Persönlichkeitsrhetorik, vor allem wegen der „Unberechenbarkeit“ der „Lehrerpersönlichkeit“ (so – DIESTERWEGS Schwiegersohn – THILO s.v. „Methode“. In: SCHMID, K. A. (Hrsg.): Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. IV. Bd., Gotha 1865, S. 715), und die Frage wird gestellt: „Was kann das Pathos, das eine Persönlichkeit in sich trägt, dem Rechen- und Leselehrer nützen?“ (THILO, ebd., IV. Bd., S. 202, s.v. Lehrer).
- 20 Man vergleiche den Sammelband von SCHERNIKAU (1993), in dem unter dem Titel „Reformpädagogik und Gesellschaftskritik“ die Frage diskutiert wird: „Was bleibt vom (freiheitlichen) Sozialismus?“
- 21 Es gibt solche Naivität, aber sie wird durch historische Erfahrung gelegentlich erschüttert: Ein „früherer Alternativschul-Lehrer“ kommt zum Beispiel in seiner historischen Arbeit über „die pädagogische Umgebung“ zu „kritischen und selbstkritischen Einwänden“ gegen die Reformpädagogik und „bestimmte, von uns ReformerInnen mit vorangetriebene[n] Entwicklungen“, wenn er erkennt, daß auch reformpädagogische Gestaltung von Schulräumen Pädagogik bedeutet, also für ihn „Bestandteil disziplinierungsgeschichtlicher und simulatorisch-entfremdender Modernisierung der Schule“ ist (vgl. GÖHLICH 1993, Vorwort).

## Literatur

- ABBOTT, A.: The system of professions. An essay on the division of expert labor. Chicago/London 1988.
- ALBISETTI, J. C.: Secondary school reform in imperial Germany. Princeton 1983.
- ALISCH, L. M. u.a. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990.
- BALLAUFF, T.: Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Sclarisation. Köln/Wien 1982.
- BAUMGART, F.: Zwischen Reform und Reaktion. Preußische Schulpolitik 1806–1859. Darmstadt 1990.
- BECKER, H./KLUCHERT, G.: Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart 1993.
- BERG, C.: Die Okkupation der Schule. Heidelberg 1973.
- BLANKERTZ, H.: Geschichte der Pädagogik und Narrativität. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 29 (1983), S. 1–9.
- BLESSING, W.: Staat und Kirche in der Gesellschaft. Göttingen 1982.
- BÖHME, G./TENORTH, H.-E.: Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt 1992.
- BÖLLING, R.: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart. Göttingen 1983.
- DEPPISCH, H./MEISINGER, W.: Vom Stand zum Amt. Der materielle und soziale Emanzipationsprozeß der Elementarlehrer in Preußen. Wiesbaden 1992.
- DIEDERICH, J./RUMPF, H.: Lerner oder Menschen? Ein Briefwechsel über Schülerbilder von Lehrern zwischen Horst Rumpf und Jürgen Diederich. In: Schüler. Herausforderungen für Lehrer. Seelze 1984, S. 33–36.
- DIESTERWEG, F. W. A.: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Essen 1835 (u.ö.).
- ERLINGHAGEN, K.: Die Schule in der pluralistischen Gesellschaft. Freiburg/Basel/Wien 1964.
- FLITNER, W.: Theorie des pädagogischen Wegs und der Methode (1928). Weinheim 1950.
- GÖHLICH, H. D. M.: Die pädagogische Umgebung. Weinheim 1993.
- HENNINGSEN, J.: Erfolgreich manipulieren. Methoden des Beybringens. Düsseldorf/Ratingen 1974.
- Hertritz, H.-G.: Aus Geschichte lernen? In: DIE DEUTSCHE SCHULE 78 (1986), S. 132–139.
- HUBERMAN, M.: The professional life cycle of teachers. In: TEACHERS COLLEGE RECORD 91 (1989), 1, pp. 31–57.
- JEISMANN, K. E.: Die ‚Stiehlschen Regulative‘: Ein Beitrag zum Verhältnis von Politik und Pädagogik während der Reaktionszeit in Preußen (1966). In: HERRMANN, U. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1977, S. 137–161.

- KLAFLI, W.: Zu Peter Roeders „Bemerkungen ...“. In: DIE DEUTSCHE SCHULE 53 (1961), S. 582–593.
- KLÖCKER, M.: Historische Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland: neuere theoretische und methodische Aufbrüche – Herausforderungen an die Regional- und Lokalhistorie. In: SCHRÖDER, J. (Hrsg.): Beiträge zu Kirche, Staat und Geistesleben. Festschrift für Günter Christ zum 65. Geburtstag. Stuttgart 1994, S. 320–340.
- KUHLEMANN, F.-M.: Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794–1872. (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Bd. 96) Göttingen 1992.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1976.
- LIEZT, H.: Verkehr zwischen Erzieher und Zögling. In: REIN, W. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl., Bd. IX, Langensalza 1909, S. 601–605.
- LINDE, E.: Persönlichkeitspädagogik. Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage (1898). Leipzig 1922.
- LUHMANN, N.: Institutionalisierung – Funktion und Mechanismus im sozialen System der Gesellschaft. In: SCHULSKY, H. (Hrsg.): Zur Theorie der Institution. Düsseldorf 1970, S. 27–41.
- LUNDGREEN, P.: Historische Bildungsforschung. In: RÜRUP, R. (Hrsg.): Historische Sozialwissenschaft. Göttingen 1977, S. 96–125.
- NEIGEBAUER, J. D. F.: Sammlung der auf den öffentlichen Unterricht in den Königl. Preussischen Staaten sich beziehenden Gesetze und Verordnungen. Hamm 1826 (ND, hrsg. von W. NEUGEBAUER, Köln/Wien 1988).
- NEVERMANN, K.: Der Schulleiter. Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik. Stuttgart 1982.
- PETERSILIE, A.: Das öffentliche Unterrichtswesen im Deutschen Reich und in den übrigen europäischen Kulturländern. 2 Bde., Leipzig 1897.
- PETRAT, G.: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750 bis 1850. München 1979.
- PETRAT, G.: Schulerziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945. München 1987.
- PIEROOTH, B.: Erziehungsauftrag und Erziehungsmaßstab der Schule im freiheitlichen Verfassungsstaat. In: DEUTSCHES VERWALTUNGSBLATT 109 (1994), 17, S. 949–961.
- PRANGE, K.: Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. Bad Heilbrunn 1985.
- RAMSEGER, J.: Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 39 (1993), S. 825–836.
- RICHTER, I.: Bildungsverfassungsrecht. Stuttgart 1973.
- ROEDER, P. M.: Bemerkungen zu Wolfgang Klafkis Untersuchungen über „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“. In: DIE DEUTSCHE SCHULE 53 (1961), S. 572–581.
- ROEDER, P. M.: Zur Problematik der historisch-systematischen Methode (Zugleich eine Fortsetzung des Gesprächs mit Wolfgang Klafki). In: DIE DEUTSCHE SCHULE 54 (1962), S. 39–44.
- ROEDER, P. M.: Erziehung und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Problemgeschichte unter besonderer Berücksichtigung des Werkes von Lorenz von Stein. (Marburger Forschungen zur Pädagogik, Bd. 1) Weinheim/Basel 1968.
- ROEDER, P. M. u.a.: Überlegungen zur Schulforschung. Stuttgart 1977.
- SCHULSKY, H. (Hrsg.): Zur Theorie der Institution. Düsseldorf 1970.
- SCHERNIKAU, H. (Hrsg.): Reformpädagogik und Gesellschaftskritik – was bleibt vom (freiheitlichen) Sozialismus? (Dokumentation Erziehungswissenschaft. Schriften aus dem FB 06 der Universität Hamburg) Hamburg 1993.
- SCHÖNWÄLDER, H.-G.: Lehrarbeit – Arbeit ohne Theorie. (Max-Traeger-Stiftung, Forschungsberichte 14) Heidelberg 1983.
- SCHWÄNKE, U.: Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß. Weinheim/München 1988.
- SKOPP, D. R.: Der Volksschullehrer als „Semi-Professional“ im Deutschland des 19. Jahrhunderts. In: GESCHICHTE UND GESELLSCHAFT 6 (1980), S. 383–402.
- STÜBIG, H.: Pädagogik und Politik in der preußischen Reformzeit. Weinheim/Basel 1982.
- TENORTH, H.-E.: Profession, System, Region. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 39 (1993), S. 679–695.
- TERHART, E.: Schulkultur. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 40 (1994), S. 685–699.
- WALZ, U.: Eselsarbeit für Zeisigfutter. Die Geschichte des Lehrers. Frankfurt a.M. 1988.
- WEICK, K.: Educational organizations as loosely coupled systems. In: ADMINISTRATIVE SCIENCE QUARTERLY 21 (1976), pp. 1–19.
- WEINERT, F. E.: Psychologische Orientierungen in der Pädagogik. In: RÖHRS, H./SCHEUERL, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt a.M. 1989, S. 203–214.
- WÖHE, K.: Die Geschichte der Leitung der preußischen Volksschule von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. Osterwieck o.J. (1927).